

RELAÇÕES SOCIAIS E ESCOLA NO BRASIL

Enio Rodrigues da Rosa¹
Roberto Antonio Deitos²
Ângela Mara de Barros Lara³

RESUMO

Este artigo sustenta que uma parte considerável dos problemas existentes dentro das escolas estatais é decorrente das relações sociais individualistas e competitivas que se manifestam e que atingem, indistintamente, os trabalhadores da educação, os pais/as mães e os alunos. Uma tentativa de inverter essa lógica dominante seria iniciar um processo de reflexão coletiva que tivesse como eixo estruturador o fortalecimento das relações sociais alicerçadas nas práticas cooperativas entre todos os agentes coletivos e individuais que fazem as escolas concretas.

Palavras-chave: Relações sociais e escola no Brasil. Estruturas funcionais cerebrais. Educação emancipadora.

Para os meus alunos este livro que eu escrevi muitas vezes com eles por vezes contra eles nunca sem eles (SNYDERS, 1981, p. 2).

A hipótese que este artigo⁴ destaca para reflexão pode ser inicialmente formulada da seguinte maneira: as possibilidades para amenizar (em certos casos, eliminar) alguns dos problemas mais agudos existentes nas relações sociais estabelecidas nas escolas

1 Instituto Paranaense de Cegos/Curitiba, PR. Mestre em Educação. Endereço eletrônico: enio.darosa@yahoo.com.br.

2 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Cascavel, PR. Doutor em Educação. Endereço eletrônico: rdeitos@uol.com.br.

3 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá/Maringá – UEM/PR. Doutora em Educação. Endereço eletrônico: angelalara@ymail.com.

4 Este artigo insere-se no âmbito dos projetos de pesquisa: “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Paraná”, com apoio da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior e MEC/SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação, Brasil, congregando grupos de Pesquisa dos Programas de Pós-Graduação do PGTE/UFTPR, PPGE/UFPR e PPGE/UNIOESTE e “Trabalho e Política Educacional no Paraná e no Brasil: políticas de Educação Básica, Profissional e Ensino Superior nos governos Lula/Requião e Dilma/Richa”, congregando grupos de pesquisa do PPE/UEM e do PPGE/UNIOESTE.

estatais estão dentro dos limites das ações coletivas realizadas pelas próprias instituições e podem ser viabilizadas em regime de colaboração entre todos os sujeitos sociais que fazem as escolas, por meio do esforço coletivo para constituir e fortalecer as instâncias colegiadas, como: Conselho de Classe, Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), Grêmios Estudantil e Conselho Escolar.

Quando se busca averiguar quais são as principais dificuldades da constituição e do funcionamento desses coletivos nas escolas, as respostas e as justificativas são muitas, levando-se em conta o contexto em que se inserem. Normalmente, os argumentos são: organizar e fazer funcionar os coletivos exige muito trabalho; os pais/as mães e os alunos não estão interessados em participar; os alunos não sabem participar. Essas respostas partem do pressuposto de que a aparente falta de interesse dos/das pais/mães ou do saber dos alunos, por exemplo, são inatos ou "brotam" espontaneamente na cabeça dos indivíduos. Quanto ao argumento de que exige muito trabalho, na realidade, ele parece evidenciar algumas dificuldades coletivas presentes nos contextos escolares e socioeducacionais que envolvem os trabalhadores da educação (professores regentes, equipes pedagógicas, direções e demais servidores públicos) e sua atuação em processos sociais no universo de funcionamento dos coletivos nas escolas.

A hipótese deste artigo parte do pressuposto de que as funções funcionais cerebrais complexas que compõem o aparato psicológico superior humano não são inatas e nem se formam espontaneamente. Essas estruturas psicológicas (consciência, linguagem, pensamento, memória etc.) se formam no decurso da vida das pessoas e obedecem a dois movimentos que são irregulares e indicam a sequência mediadora importante do exterior para o interior. Assim, antes de se fixarem internamente nas consciências individuais, os elementos materiais e intelectuais que chegam até o cérebro, onde as representações são processadas, organizadas e controladas pelo aparato psicológico global, já estavam presentes na coletividade antes mesmo do nascimento das pessoas. De acordo com as premissas postuladas por Vigotski (1997):

Nós entendemos que as formas coletivas de colaboração precedem às formas individuais de conduta que se desenvolvem sobre sua base e são seus progenitores

diretos às fontes de seu surgimento. Nisso reside o sentido fundamental de lei que formulamos sobre as manifestações duplas das funções psíquicas superiores na história do desenvolvimento infantil. Deste modo, da conduta coletiva, da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam e de sua experiência social, surgem as funções superiores da atividade intelectual (p. 32).

Por isso, para que as atividades coletivas e cooperativas sejam compreendidas e corretamente realizadas nas escolas estatais, esbarra-se em alguns obstáculos objetivos e subjetivos que, no mínimo, precisam ser enfrentados a partir de uma perspectiva teórica que não tenha como objetivo apenas reproduzir e reforçar as relações sociais individualistas e competitivas entre as crianças, os jovens e os adultos. Na busca do fortalecimento das relações cooperativas e coletivas dentro das instituições de ensino formais, a compreensão da formulação de Gramsci (1991) é fundamental:

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1991, p. 7-8, grifos do autor).

Assim, por um lado, se as escolas, por si só, dentro dos seus restritos espaços e limites de atuação, não podem transformar as condições materiais socioeconômicas, políticas e culturais vigentes que imperam no capitalismo, por outro, por meio de atividades pedagógicas coletivas, intencionalmente organizadas, orientadas e direcionadas, elas podem e devem, ao menos dentro dos seus muros, procurar constituir relações sociais que não tomem como parâmetro o padrão do mito de *Procusto* e a competição saudável descrita por Hobbes (Cf. BIANCHETTI, 1995, 1998; BOBBIO, NORBERTO;

MATTEUCCI, NICOLA; PASQUINO, GIANFRANCO, 1998), segundo a qual é justo que os mais fortes devorem os mais fracos numa espécie de jogo antropofágico. Segundo Mészáros (2002, p. 109, grifos do autor) “[...] as relações sociais descritas por Hobbes como *belium omnium contra omnes* – com sua tendência objetiva a deixar os fracos serem devorados pelos fortes – é idealizada como competição saudável universalmente benéfica” Da mitologia grega, cujo leito de *Procusto* continua sendo o padrão, as nossas escolas herdaram a ideia da medida, da mensuração, muito presentes nas avaliações, válida apenas para os alunos, o que se constitui num sério entrave, na medida em que as relações e as mediações são retiradas de cena. De acordo com a mitologia grega, *Procusto* possuía dois leitos de ferro, no caminho entre Mégara e Atenas e neles estendia todos os prisioneiros que capturava. Conforme Bianchetti (1998, p. 22-23):

Os leitos eram a medida, sendo que, com base nesses padrões preestabelecidos, os corpos dos prisioneiros que não se adequavam sofriam uma intervenção, isto é, ele amputava ‘os pés dos que ultrapassavam a cama pequena ou distendia violentamente as pernas dos que não preenchiam o comprimento do leito maior’. O importante era salvaguardar a medida prévia, ou seja, o padrão.

Essa perspectiva teórica burguesa, ainda profundamente enraizada na sociedade em geral e na consciência da enorme maioria dos trabalhadores da educação, dos pais/das mães e dos próprios alunos, tem se constituído no principal entrave na busca da formação de sujeitos que tenham no coletivo e na colaboração a base da sua prática pedagógica. Como esses pensamentos não são inatos e tampouco aparecem e se desenvolvem de modo espontâneo e regular, cabe averiguar como as estruturas cerebrais funcionais complexas vão sendo formadas e fixadas nas consciências dos indivíduos.

O ponto de partida na compreensão dessa questão essencial consiste no reconhecimento de que, independentemente das condições socioeconômicas, políticas e culturais, a única aptidão inata é a aptidão para adquirirem outras aptidões que são especificamente humanas. Quando elas chegam ao mundo humanizado, desde cedo se encontram rodeadas por instrumentos, objetos, fenômenos e

signos que foram produzidos pelas gerações precedentes por meio do trabalho, que é a base originária do ser social. Assim,

Pode-se diferenciar os homens dos animais através da consciência, através da religião, através do que se quiser. Eles mesmos começam a se diferenciar dos animais quando começam a produzir seus víveres, um passo que é condicionado pela sua organização corporal. Ao passo que produzem seus víveres (*Lebensmittel*), os homens também produzem indiretamente sua vida material (*materielles Leben*). (MARX; ENGELS, 2007, p. 42).

Nesse sentido, desde que os homens deixaram de serem guiados apenas pelas leis da biologia e se constituíram como seres históricos e sociais, relativamente livres dos processos naturais evolutivos e das transferências hereditárias, eles fazem parte das objetivações humanas (materiais e intelectuais) que constituem a cultura. É dessa cultura que as crianças precisam apropriar-se quando chegam ao mundo para poderem sair do seu estado *puramente* biológico e ganharem o que alguns autores chamam de *segunda personalidade*, ou seja, as características que são especificamente humanas.

No livro *O desenvolvimento do psiquismo* (1978), Alexis Leontiev, um dos mais destacados continuadores da Psicologia Histórico-Cultural – cujo iniciador foi Vigotski, faz uma síntese das ideias que procuramos esboçar nas linhas anteriores, conforme se pode verificar na citação a seguir:

O processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes; estes conhecimentos adquiridos, diferentemente dos do desenvolvimento filogenético dos animais, não se fixam morfológicamente e não se transmitem por hereditariedade. Este processo realiza-se na actividade que a criança emprega relativamente aos objectos e fenómenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade. Todavia, uma tal actividade não pode formar-se por si mesma na criança, ela forma-se pela comunicação prática e verbal com as pessoas que a

rodeiam, na actividade comum com elas; dizemos que a criança aprende e que o adulto ensina quando o fim desta actividade é precisamente transmitir à criança conhecimentos práticos e aptidões. Parece por vezes que neste processo a criança apenas se limita a pôr em acção aptidões e funções de que a natureza a dotou, que o seu êxito depende delas. Mas não é nada disso. As suas aptidões humanas formam-se no próprio decurso deste processo (LEONTIEV, 1978, p. 324).

Para que as crianças entrem em contato e possam apropriar-se da cultura humana (inclusive da vontade/do desejo de participar das aulas ou do Grêmio Estudantil, entre tantos outros processos práticos/cognitivos), elas necessitam da mediação das pessoas mais experientes, que cumprem uma função muito importante na formação das funções cerebrais funcionais complexas que só se formam no decurso da vida, a partir das relações sociais estabelecidas. Sem o processo de mediação, certamente as crianças não só pereceriam como também não poderiam desenvolver-se enquanto seres humanos naturais de tipo especial. O exemplo a seguir é bastante significativo do quanto as crianças são dependentes dos adultos na fase inicial das suas vidas e do quanto as crianças não são outra coisa senão o reflexo do tipo de educação que recebem, seja a educação social ou a educação específica que se oferta nas escolas:

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Ainda segundo descreve Leontiev (1978), junto com o trabalho vem a linguagem, sendo que trabalho e linguagem são os dois estímulos que, pouco a pouco, transformaram o cérebro do homem

(aqui entendido como gênero humano). Compreender isso para a sequência deste estudo é fundamental, porque, de acordo com Marx e Engels (2007, p. 53):

A linguagem é tão velha quanto a consciência: a linguagem é a consciência prática, a consciência real, que existe também para os outros homens e que, portanto, começa a existir também para mim mesmo; e a linguagem nasce, assim como a consciência, da necessidade, da carência de intercâmbio com os demais homens.

Além dos instrumentos e objetos materiais, desde o nascimento, as crianças entram em contato com a fala e é por meio dela que vão se apropriando dos conceitos. Recebendo o cuidado das pessoas adultas ou pelo menos de pessoas com mais experiência, inclusive de outras crianças com um pouco mais de idade, os recém-nascidos, e mesmo certas crianças menores, vão sendo ensinados e aprendendo com o que acontece ao seu redor. Por exemplo, sempre que as mães ou as pessoas responsáveis pelo cuidado/educação das crianças estão realizando alguma atividade, elas costumam conversar e nominar os instrumentos que estão usando, de modo que as crianças vão descobrindo a função social dos objetos e aprendendo a manipulá-los corretamente. Por meio desse processo, mediado pelas pessoas e pela linguagem, vão se apropriando, internalizando os conceitos que designam instrumentos/objetos materiais ou signos psicológicos, que também agem como mediadores no processo de apropriação do mundo exterior.

A fase da alimentação infantil é um exemplo característico desse processo. Quando a mãe coloca a colher pela primeira vez na mão da criança, ela não consegue executar a tarefa corretamente. Pelo contrário, vai fazer da colher um instrumento de brinquedo, vai batê-la contra a mesa e contra o prato. A mãe insiste e segura na mão da criança por várias vezes, até que, aos poucos, ela vai dominando a colher. Ao mesmo tempo em que executa esses movimentos manuais repetitivos com novos progressos todos os dias, a mãe também usa a fala para fazer fixar na consciência da criança o conceito da função social que a colher carrega na forma de objetivações humanas. Diz-se que a criança se apropriou corretamente do instrumento

quando ela aprendeu o seu significado social histórico, o que, por conseguinte, implica o uso igualmente adequado, segundo normas e padrões socialmente estabelecidos ao longo da história. A colher que, no início, era somente um brinquedo na mão da criança, agora foi internalizada como representação na forma de uma estrutura funcional complexa devidamente fixada em seu cérebro.

É preciso, portanto, compreender que a educação, enquanto atividade especificamente humana, tanto pode ocorrer no cotidiano da família, da igreja, do clube e em outros espaços sociais, mediada por adultos mais experientes, quanto nos locais preparados para tal finalidade, como os centros de educação infantil, as escolas e as universidades, mediada por profissionais especializados que exercem a função da docência utilizando, principalmente, a linguagem falada como mediação na transmissão dos conteúdos escolares. Luria (1990, p. 25) afirma que:

Todo esse processo complexo, intimamente relacionado com a incorporação da linguagem na vida mental da criança, resulta em uma reorganização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana.

Assim, é preciso ter muito presente que as relações humanas, sejam entre crianças, crianças e adultos ou mesmo entre adultos, são sempre relações coletivas que expressam processos de apropriação/objetivação dos signos, objetos e instrumentos e todos os significados neles objetivados (encarnados ou plasmados), como atividades humanas. Quando dizemos que alguém ensina e alguém aprende nas salas de aulas, que são espaços privilegiados para fazer despertar nos alunos o espírito de colaboração e coletividade, devemos entender que o professor, enquanto mediador, está realizando uma atividade coletiva de mediação entre um dado conhecimento e o processo de apropriação do aluno, que não ocorre sem o domínio de signos e instrumentos que são processos de objetivação de comportamentos e de atitudes que vão se fixando e se expandindo na consciência das crianças como funções cerebrais complexas pelo uso da linguagem.

Nessa perspectiva, a construção de escolas que pretendam contribuir com a formação de sujeitos críticos e participativos

deve começar pela valorização das reflexões coletivas com os pais, os alunos, os professores, a equipe pedagógica, a direção e, de preferência, com toda a comunidade na qual a escola está inserida. Nessas reuniões, assembleias, plenárias, encontros ou outras formas de reflexão, realizadas no Conselho de Classe, no Grêmio, na APMF, no Conselho Escolar ou mesmo nas atividades de sala de aula ou, ainda, naquelas que são organizadas extraclasse, deve-se, insistentemente, incentivar e valorizar a participação/contribuição coletiva de todos. É nesse processo de intercâmbio de humanidade, presente nas relações sociais, que as funções funcionais cerebrais responsáveis pela vontade de participação vão se formando, expandindo-se e ganhando características preparadas para responder a situações e a demandas cada vez mais elevadas e complexas.

Uma das formas históricas mais antigas, existente desde que os homens deixaram de ser guiados apenas pelas determinações biológicas (MARX; ENGELS, 2007), diz respeito à imitação nas relações sociais. Tanto nos primórdios como nos dias de hoje, nos primeiros anos de suas vidas, as crianças aprendem imitando, copiando e repetindo os gestos, as atitudes e as palavras das pessoas mais experientes, que são as mediadoras no processo de apropriação dos fenômenos sociais e naturais do mundo externo, mediações que vão sendo internalizadas como funções cerebrais funcionais complexas na consciência dos recém-nascidos, bem como no decurso das suas vidas. Leontiev (1978) afirma que:

Na origem, nas primeiras etapas do desenvolvimento da sociedade humana, como nas crianças mais pequenas, é uma simples imitação dos atos do meio, que se opera sob o seu controle e com a sua intervenção; depois complica-se e especializa-se, tomando formas tais como o ensino e a educação escolares, diferentes formas de formação superior e até a formação autodidata. (p. 273).

Nesse processo, as atitudes sociais espalhadas por todos os espaços da coletividade, os comportamentos coletivos que estão presentes na sociedade, os valores morais que são diariamente reproduzidos dentro das escolas, o espírito de colaboração e de cooperação que deveria ser muito mais enfatizado nas instituições

de ensino e na sociedade em geral, além da própria solidariedade, bem como o valor do companheirismo nas relações humanas são expressões coletivas que foram produzidas e estão presentes na coletividade. São processos educacionais sociais complexos e contraditórios, que as crianças aprendem muito mais pelos exemplos que estão ao seu redor – nos coletivos nos quais convivem – do que propriamente nos estudos sistematizados. Por isso, a compreensão precisa sobre as vias complexas e irregulares da sequência do processo de desenvolvimento humano passa por questões teóricas essenciais que precisam ser enfrentadas, com urgência, dentro das escolas estatais.

De fato, os homens fazem a história, mas sempre em circunstâncias materiais concretas. A compreensão teórica precisa desse fenômeno social encontra-se registrada na terceira tese de Marx sobre Feuerbach: “A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado” (MARX; ENGELS, 2007, p. 28).

As escolas estão imersas numa materialidade socioeconômica, política e cultural concreta e são feitas por pessoas determinadas pelas relações sociais de produção capitalista. Entre tantas determinações sociais desta fase histórica do capitalismo, uma delas em particular merece aqui uma atenção especial: posto que a produção e a circulação das mercadorias constituam a essência do capital, as indústrias que produzem as mercadorias necessitam também produzir consumidores de massa que vão consumir essas mercadorias. Como as práticas consumistas individuais precisam ser internalizadas na consciência dos indivíduos, existem inúmeros mecanismos de incorporação desses processos alienantes preparados para induzirem o homem ao aumento do consumo das mercadorias, muitas das quais totalmente supérfluas do ponto de vista da satisfação das necessidades reais dos seres humanos.

Nesse sentido, é interessante observar a crítica apresentada por Duarte (2004; 2001) sobre esse processo de alienação, em que domina o fetichismo da mercadoria:

Nessa concepção, o ponto de partida que determina o social são as necessidades individuais, vistas como naturais, primárias, imediatas, não produzidas. Marx

desfaz essa concepção naturalizante ao mostrar que, entre as necessidades e o consumo, existe a mediação da produção, mediação essa que se torna determinante do consumo ao criar os objetos para o mesmo, as formas pelas quais esses objetos serão consumidos e a necessidade que impulsiona o indivíduo a consumir esses objetos. Essa análise de Marx é válida tanto no sentido do processo de humanização, isto é, de desenvolvimento do gênero humano (o surgimento, ao longo da história, de necessidades cada vez mais elevadas), como também no sentido específico do processo de alienação das necessidades na sociedade capitalista, onde a produção de mercadorias leva à produção de necessidades alienantes e consumistas nos indivíduos (DUARTE, 2004, p. 146).

O forte poder de persuasão, que exercem sobre os pais/as mães na hora de escolher produtos para o uso individual ou familiar, torna as crianças e os jovens os principais alvos das pesquisas das agências de publicidade, que elaboram suas campanhas com o fim de formar e atrair para as compras os consumidores responsáveis pela velocidade do giro das mercadorias, cada vez mais com menos tempo de uso. Conforme demonstra Maria Rita Kehl (2004, s/p):

O conceito de juventude é bem elástico: dos dezoito aos quarenta, todos os adultos são jovens. A juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir. Parece humilhante deixar de ser jovem e ingressar naquele período da vida em que os mais complacentes nos olham com piedade e simpatia e, para não utilizar a palavra ofensiva – velhice – preferem o eufemismo ‘terceira idade’. Passamos de uma longa, longuíssima juventude, direto para a velhice, deixando vazio o lugar que deveria ser ocupado pelo adulto.

Para os trabalhadores das escolas estatais, compreender essas determinações e as maneiras como elas se manifestam, repercutem e influenciam no coletivo escolar, onde as crianças e os jovens passam uma parte considerável do tempo de suas vidas, torna-se imperativo

indispensável. Assim, o fato concreto ainda dominante é que, em meio à “negligência” da escola e da família, os jovens são deixados, aparentemente, “soltos” para satisfazerem espontaneamente os seus desejos egoístas de consumidores insaciáveis, cuja conta quem paga são os pais, que procuram, às vezes, justificar a própria ausência e autoridade por meio de recompensas monetárias.

Por mais dolorido que seja assumir essa realidade, isso reflete em certa medida a ausência deixada pelas atribuições que antes eram exercidas pelas pessoas adultas e idosas, que ocupavam um importante papel na educação social da juventude. Hoje,

[...] os adolescentes parecem viver num mundo cujas regras são feitas por eles e para eles [...].

[...] poderia ser uma atitude saudável se, em vez de tolerância e compreensão, não revelasse uma grande omissão em oferecer parâmetros mínimos para orientar o crescimento dos filhos (KEHL, 2004, s/p).

Quando os professores e os pais/as mães já não conseguem mais colocar-se ou não são mais respeitados como referência de comportamento ético-moral a ser seguido, significa que esse espaço está sendo preenchido por outros agentes sociais, que estão servindo de referência educacional para as crianças e para os jovens. É muito doloroso admitir, mas o modelo de “escola” fetichizado do padrão global, inspirado na “malhação”, exerce uma forte influência na educação da juventude. Evidentemente que não na perspectiva da formação acadêmica efetivamente útil, mas na formação de consumidores de todos os tipos de *apetites imaginários* (MARX, 2009) que, portanto, do ponto de vista do enriquecimento humano, não servem para muita coisa.

Assim, diante da intensidade da fetichização das relações sociais e educacionais, parece possível admitir que a educação formal possa oferecer uma contribuição mais efetiva, na perspectiva de se estabelecerem relações sociais, dentro das escolas, mediadas por práticas e por posturas que tenham no coletivo e na colaboração o eixo norteador das ações. Um projeto desta envergadura social exigirá, todavia, esforço coletivo monumental, esforço que só poderá obter êxito se levado adiante por meio de um regime de colaboração alicerçado no verdadeiro espírito de solidariedade humana. Como

revela Mészáros (2005), nesse empreendimento, as apostas são altas demais para admitir qualquer possibilidade de fracasso:

[...] a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições progressivas em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos - todos, porque sabemos muito bem que 'os educadores também têm de ser educados' - mantê-las de pé, e não deixá-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso. (MÉSZÁROS, 2005, p. 76-77).

Escrevendo na Rússia socialista das primeiras décadas do século XX e interessado na educação social do novo homem e da nova mulher, Vigotski, um dos mais destacados pesquisadores, engajado na busca da formulação de um projeto de educação social que tivesse no coletivo e na colaboração o seu eixo estruturador, elaborou uma crítica à concepção tradicional da Educação Especial, de tal modo que seu conteúdo pode perfeitamente ser estendido à educação em geral:

Nossa educação é doce; ela não toca no vivo ao aluno; na educação não há sal. Necessitamos idéias audazes e formadoras. Nosso ideal não é rodear de algodão o lugar do enfermo e cuidar dele, por todos os meios, das contusões, senão descobrir as vias mais amplas de sua super-compensação. Para isto necessitamos assimilar a tendência social deste processo. Mas na fundamentação psicológica da educação começamos a perder o limite entre a educação do filho do homem e do animal, entre a educação verdadeira e do adestramento. Voltaire colocou, de brincadeira, que depois de ler J. J. Rousseau, ele gostaria de andar gatinhando [...] S. L. Frank, continuando a brincadeira simbólica de Voltaire, expressa que, em oposição a Rousseau, a natureza em Goethe 'não nega, senão que exige diretamente a posição vertical do homem; ela não chama a pessoa atrás em direção à simplificação e ao estado primitivo, senão que para frente, em direção ao desenvolvimento e à complexidade da humanidade' (VIGOTSKI, 2006, p. 60-61).

Essa é a questão central que precisa, com urgência, ser enfrentada por um projeto educacional socialmente preocupado com a transformação da sociedade capitalista: o conformismo e a falta de audácia que imperam na sociedade, e se manifestam também dentro das escolas estatais, age negativamente como um problema que necessita ser enfrentado antes que produza estragos ainda maiores, com consequências irreparáveis na formação das gerações do presente e do futuro, gerações que necessitam saber para se constituírem como seres humanos. Conforme Braverman (1987):

Numa palavra, já não mais há lugar para o jovem na sociedade a não ser na escola. Servindo para preencher um vácuo, as próprias escolas tornaram-se um vácuo, cada vez mais vazio de conteúdo e reduzidas a pouco mais que sua própria forma. Assim como no processo do trabalho, onde quanto mais se tem que saber o operário menos precisa saber, nas escolas que as massas de futuros trabalhadores frequentam quanto mais há para aprender, tanto menos razão há para os professores ensinarem e para os alunos aprenderem (p. 372).

Como diz Mészáros (2005), não basta a educação ser formal, ela precisa ser essencial. A educação que aponta para o futuro, para além dos limites do capital, precisa combater, tanto dentro das escolas como no conjunto da sociedade, a guerra de todos contra todos, negando com veemência a ideia da competição justa e saudável como sendo benéfica. O primeiro passo nessa direção consiste em fazer das escolas o espaço coletivo que tenha por excelência a garantia da transmissão/socialização dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, historicamente produzidos e acumulados pelas gerações precedentes. Esses conteúdos devem ser efetivamente essenciais no enriquecimento do acervo cultural dos educandos e precisam contribuir verdadeiramente com o processo de emancipação humana.

Enquanto as escolas não retomarem à especificidade histórica para a qual foram criadas, elas tenderão a continuar cada vez mais desacreditadas perante a sociedade. Preocupadas com as coisas miúdas da cotidianidade, as escolas estão correndo o sério risco de serem definitivamente transformadas apenas para serem locais

de confinamento das crianças e dos jovens durante o dia e durante uma parte da noite. Pelo menos três razões justificáveis permitem levantar uma hipótese que cada dia transparece mais realista do que aparentemente se imagina. Primeira: apesar de todos os problemas que enfrentam, as escolas ainda são os locais mais seguros para os pais/as mães deixarem os seus filhos recebendo doses homeopáticas de conhecimento, enquanto eles, pais, trabalham. Segunda: as crianças e os jovens não ficam nas ruas perturbando a ordem, correndo e oferecendo riscos para a sociedade, uma vez que, quanto mais se realizam campanhas em favor da paz, mais cresce a violência estrutural, física e simbólica. Terceira: como não existe trabalho para todos, é preciso retardar a entrada dos jovens no mercado de trabalho, por isso, tanto se prolonga o seu tempo na escola como também a sua saída da adolescência e entrada na vida adulta.

Por isso, para inverter essa tendência dominante, as escolas que estão de fato interessadas em despertar nos alunos o interesse do estudo rigoroso e sistemático necessitam "esticar" seus educandos, criando com isso as condições propícias para o pleno surgimento e desenvolvimento das funções cerebrais superiores apropriadas para lidar com e responder aos desafios cada vez mais complexos que as sociedades do futuro vão exigir.

Um projeto político de educação escolar, organizado com o propósito de contribuir para a formação de sujeitos preparados e dispostos a travarem lutas para transformar a sociedade capitalista, não comporta uma ideia cada dia mais forte no interior das escolas estatais, cuja essência se constitui no deslocamento da luta de classes (que atinge indistintamente todas as forças sociais que compõem e fazem as escolas) para uma luta nem sempre velada e que procura estabelecer uma distinção entre os trabalhadores da educação e os trabalhadores em geral e seus filhos.

Esse é um problema que se evidencia muito grave e complexo no interior das escolas estatais, na medida em que os trabalhadores da educação, em sua grande maioria, não se reconhecem como membros da classe trabalhadora. Ocorre que essa parcela profissional, independentemente da sua vontade, concretamente faz parte da classe trabalhadora, mas, ao longo da história, sempre ostentou *status* de uma categoria com padrão de vida e prestígio social bastante acima da maioria das categorias de outros trabalhadores. Atualmente, no entanto, a categoria dos professores

perdeu o prestígio, foi rebaixada economicamente ao nível das demais categorias de trabalhadores e também enfrenta diversos problemas de saúde decorrentes da intensificação da exploração no trabalho e porque os professores não conseguem enfrentar os novos desafios impostos pela lógica da exploração capitalista que atinge indistintamente todos os trabalhadores: "O termo trabalhadores da educação se constitui como recorte de uma categoria teórica que retrata uma classe social: a dos trabalhadores. Assim, refere-se ao conjunto de todos os trabalhadores que atuam no campo da educação" (BRASIL, 2008, p. 43).

Essa incompreensão de classe tem dificultado que os trabalhadores da educação percebam que, embora os principais problemas que eles enfrentam se manifestem no plano imediato, ali no *chão* das escolas, na relação direta entre os professores e os alunos nas salas de aulas, as causas mais agudas que afetam inclusive as condições de saúde desses trabalhadores estão fora das escolas. Uma análise mais cuidadosa e demorada por certo revelaria que tanto os trabalhadores da educação, os trabalhadores pais/mães e os próprios alunos são vítimas de um processo de pressões, de contradições, de circunstâncias e de situações decorrentes das condições materiais socioeconômicas, políticas e culturais inerentes à própria lógica individualista e competitiva que impera na sociedade capitalista.

Num país em que, aproximadamente, 10% da população possuem cerca de 50% da riqueza nacional, enquanto 50% dos mais pobres detêm, apenas, 10% dessa riqueza (BRASIL, 2008), os trabalhadores da educação efetivamente comprometidos com um projeto político-educacional que tenha em perspectiva a transformação da sociedade capitalista, na condição de intelectuais orgânicos que atuam numa posição até certo ponto estratégica, deveriam compreender que os pais/as mães com seus filhos são também trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ponto de partida para a mudança, duas iniciativas são imprescindíveis: procurar superar o individualismo e a competição que impera entre os próprios trabalhadores da educação e buscar fortalecer o espírito da colaboração de classe e a organização

coletiva. No interior das escolas estatais, o primeiro passo é jogar peso político na organização e fortalecer as instâncias colegiadas deliberativas e de reflexão coletiva.

Não se trata aqui de acreditar que o pleno funcionamento do Conselho de Classe, da Associação dos Pais, Mestres e Funcionários, do Grêmio Estudantil e do Conselho Escolar e de outras iniciativas sociais, por si só garantam uma efetiva participação da comunidade escolar e tornem as escolas verdadeiramente mais democráticas, mesmo dentro dos limites que a democracia representativa burguesa permite avançar. O fortalecimento desses espaços coletivos de mediação com a comunidade escolar interna e externa, se trabalhado de modo apropriado, pode servir, no entanto, de mediação para aprendizados coletivos e cooperativos em condições de iniciar um processo de estabelecimento de novas relações sociais entre os sujeitos coletivos e individuais que fazem as escolas concretas.

Na perspectiva do coletivo e da colaboração, deve prevalecer sempre a força do argumento (convencimento coletivo) e não o argumento da força (medidas repressivas individuais). Embora as medidas repressivas individuais sejam necessárias em certos momentos para coibir certos casos que, por falta de iniciativas coletivas mais apropriadas, vão contaminando as relações entre todos os agentes escolares, elas não devem ser a tônica do processo educacional na perspectiva do coletivo e da cooperação social.

Aqui é preciso deixar claro que a violência que se manifesta individualmente, em alguns indivíduos, não é outra coisa senão o reflexo da violência estrutural, física e simbólica que está presente na sociedade e acaba, muitas vezes intencionalmente, sendo reproduzida dentro das próprias escolas, que deveriam dar o exemplo de práticas verdadeiramente coletivas. Colocado dessa maneira, esse entendimento poderia suscitar o questionamento sobre o determinismo social, retirando das pessoas justamente um dos aspectos mais essenciais do ser humano, isto é, a capacidade intelectual, de elaborar pensamentos, de antecipar e de fazer escolhas.

A ideia de transformar problemas eminentemente sociais em problemas patológicos, cujo modelo de atendimento clínico age na tentativa de extirpar o mal que está provocando algum tipo de distúrbio no organismo, foi transportado da sociedade burguesa para dentro das escolas e tem causado enormes prejuízos à educação.

Se as crianças e os jovens não falam e não demonstram alegria,

são sintomas de problemas; se elas falam e brincam demais, os problemas aumentam. Já ficou demonstrado acima que a fala ocupa um papel central na constituição e na organização do pensamento das crianças. É por meio da fala que elas vão constantemente superando níveis anteriores de conhecimento, baseados no senso comum, e atingindo níveis de pensamentos mais complexos. Os professores que não compreendem esse processo essencial do desenvolvimento humano vão continuar colocando os alunos que, aparentemente, falam demais para fora da sala de aula, esperando com isso resolver o problema. Na sala de aula

[...] existe sempre a possibilidade da realização de um processo pedagógico que parta do senso comum não para justificar o conformismo com a ideologia hegemônica, mas para explicitar razões que caminhem na direção histórica de se construir uma nova concepção de mundo, condizente com os interesses da maioria e não com os de uma classe exploradora. Com isto quero dizer que no concreto pedagógico de uma Sala de Aula, não há como não reconhecer, pode travar-se um combate de idéias. Isto é possível porque, fora da Sala de Aula, este combate está sendo travado. Não tenho a ilusão de que as idéias constituem-se no motor da história, mas não tenho a ingenuidade de pensar que a luta não ocorra também aí. (SANFELICE, 1986, p. 92-93).

Não resta dúvida de que a sala de aula tanto pode ser o espaço que induz a um conformismo generalizado, de acordo com os padrões, com as normas e com os valores da sociedade burguesa, como também pode ser um espaço para disputas de idéias e de reflexões que, pelo menos, apontem na perspectiva da superação das relações individualistas e competitivas, criando as condições e aplainando o terreno para a constituição de práticas que tenham como eixo estruturador as relações baseadas na cooperação, na valorização e fortalecimento do coletivo.

Por isso, os professores deveriam compreender que

[...] um processo social tão significativo quanto o de atualização histórico-cultural de sujeitos pela educação tem que supor a honestidade de se discutir com os

alunos a dinâmica desse processo e seus problemas, expondo-lhes as dificuldades de realização de um ensino de verdade, tirando de sobre suas costas as culpas por tudo que acontece de errado com seu aprendizado e integrando-os no esforço de exigir do Estado melhores condições de trabalho (PARO, 2000, p. 87).

Por isso, o exercício de colocar frente a frente os professores regentes, os professores pedagogos, as direções, os funcionários, os pais/as mães e os alunos, ainda que seja por meio das suas representações coletivas, nas reuniões do Conselho de Classe, na APMF e no Conselho Escolar são experiências educativas interessantes que precisam ser trabalhadas nas escolas estatais. Se conduzidas de modo apropriado, com o passar do tempo, essas iniciativas poderão contribuir no desencadeamento de processos que possibilitem o aparecimento e o desenvolvimento de relações centradas na valorização do coletivo e da colaboração entre os agentes coletivos e individuais que fazem as escolas todos os dias. Essas iniciativas coletivas cumprem uma finalidade educativa estratégica, razão pela qual devem, insistentemente, ser repetidas quantas vezes for necessário, em todas as atividades e espaços coletivos existentes dentro das escolas. Organizar e fortalecer a APMF, o Conselho de Classe, o Grêmio, o Conselho Escolar e outras iniciativas sociais e educativas, depende de ações educacionais intencionalmente planejadas e efetivadas em regime de colaboração e cooperação entre todos os sujeitos que fazem as escolas concretas.

Comprovadamente, os resultados das investigações realizadas na perspectiva do coletivo demonstram que os processos psicológicos superiores são mais educáveis quando submetidos aos processos coletivos, organizados e implementados por meio do regime de cooperação. A educação coletiva das crianças, dos jovens e mesmo dos adultos é a fonte do desenvolvimento de um aparato psicológico estritamente biológico no nascimento para a formação de um aparato que não perde as suas características biológicas, mas que só pode ganhar a condição de aparato psicológico especificamente humano, com todas suas funções cerebrais funcionais complexas, por meio da participação nas inúmeras formas de relações e mediações que são realizadas coletivamente, em regime de colaboração.

Os trabalhadores da educação, os pais/as mães e os próprios

alunos precisam compreender que as relações sociais centradas no individualismo e na competição, apesar de processos aparentemente justos e democráticos, na realidade não conseguem fazer outra coisa a não ser reproduzir a lógica capitalista de favorecer os mais fortes, que, por méritos aparentemente pessoais, conseguem vencer na vida, enquanto os supostamente mais fracos, que não conseguem adaptar-se ou comprovar a sua viabilidade produtiva, são simplesmente eliminados. Embora as escolas estatais sejam aparelhos do Estado capitalista que age prioritariamente como garantidor da constante reprodução do sistema metabólico do capital, elas também podem dar uma parcela de contribuição na formação de pessoas um pouco mais preocupadas com os verdadeiros valores da solidariedade humana, do bem comum, da ajuda mútua, da colaboração, da cooperação e da coletividade, por ser também um espaço de mediação sociocultural.

Diante do exposto, o mais importante e principal desafio dos trabalhadores da educação (professores regentes, professores pedagogos, as direções e os demais servidores), dos pais/das mães e dos alunos, neste início do século XXI, é saber compreender, interpretar e enfrentar todas as formas de mazelas socioeconômicas, políticas e culturais que são produzidas pelas relações de exploração e de alienação capitalista, mas que perpassam dentro das escolas como problemas concretos que interferem, de uma ou de outra maneira, no processo de ensino-aprendizagem que precisa ser melhor compreendido. As relações que se travam dentro das escolas envolvem sujeitos concretos, cada um com as suas histórias de vida, com as suas singularidades e características específicas que precisam ser respeitadas e trabalhadas de modo apropriado. Tais diferenças sociais (que não devem ser confundidas com diferenças naturais) foram produzidas ao longo da história e as causas primárias das suas origens estão articuladas com o aparecimento das classes sociais com interesses antagônicos contraditórios. São homens e mulheres com diferentes orientações sexuais, negros, brancos, indígenas, pessoas com deficiência, adolescentes e jovens em situação de risco, trabalhadores e trabalhadoras. São esses sujeitos que, articulados em lutas sociais, movimentos sociais, sindicatos etc., politizam o seu lugar na sociedade e denunciam o trato desigual que historicamente lhes tem sido reservado (BRASIL, 2008).

A garantia de acesso desses sujeitos sociais concretos às escolas

estatais, de fato, representou uma importante conquista legal e tem servido para efetivamente politizar o debate em torno de temas específicos, que antes eram simplesmente ignorados como questões secundárias. Essa gama enorme de excluídos, oriundos das camadas mais pauperizadas da classe trabalhadora, conseguiu, até o momento, um feito importante: colocar-se na sociedade e nas escolas como perturbadores da ordem cujo padrão vigente questionado nada mais é do que a ideia do mito de *Procusto*. Isso tem provocado alvoroço nas escolas estatais e deixado a maioria dos trabalhadores da educação preocupados. Esse movimento histórico, que representa apenas mais uma fase da evolução social do capitalismo, causa tanta estranheza entre os educadores porque, além de provocar uma quebra no modelo rígido (padrão único) de organizar e repassar a lição para um grupo de alunos padronizados (com características homogêneas), assusta mais ainda porque representa uma espécie de invasão nas escolas, que antes eram destinadas a um grupo menos expressivo de crianças, de jovens e de adultos da classe trabalhadora.

Na realidade, os trabalhadores da educação, os pais/as mães e, principalmente, os alunos precisam ser educados para compreenderem que a educação, para além do individualismo e da competição, preconizada neste artigo, só pode ser: "A educação para além do capital", conforme indica Mészáros (2005). Garantir indistintamente o acesso, a permanência e mesmo a transmissão dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos mais elaborados para todas as crianças, para todos os jovens e para todos adultos da classe trabalhadora, independentemente das características individuais de cada um, embora seja uma medida educacional importante proporcionada pelo Estado, quando isso acontecer de fato, não será suficiente na busca da superação da sociedade capitalista. Na luta pela transformação da sociedade capitalista, talvez, o maior esforço que os trabalhadores da educação deveriam fazer, dentro das escolas no atual momento histórico, é realizar ações que procurem restituir a unidade perdida dos laços da solidariedade de classe, cujo princípio norteador e articulador seja verdadeiramente o espírito coletivo e cooperativo entre os trabalhadores da educação e os demais trabalhadores. Quanto mais se fortalecem os espaços coletivos, o espírito de cooperação e de colaboração entre todos os que fazem as escolas, em sentido inverso, mais se enfraquece a ideia do individualismo e da competição, que não tem outro objetivo senão

formar indivíduos egoístas e sarcásticos, perfeitamente ajustados à lógica consumista do capitalismo destruidor da natureza e das relações verdadeiramente humanizadoras. Junto com a transmissão dos conteúdos significativos que são indispensáveis, porque podem fazer a diferença na vida dos alunos nesta sociedade competitiva, os educadores precisam compreender e refletir com os educandos situações e condições sociais vigentes com fortes características de classe que atingem diretamente à vida dos professores das escolas estatais.

SOCIAL RELATIONS AND SCHOOL IN BRAZIL

ABSTRACT

The article argues that a considerable part of the existing problems within the state schools it is a result of the individualistic and competitive social relations that manifest themselves and reach, without distinction, education workers, parents and students. Given this, an attempt to reverse this dominant logic, it would begin a process of collective reflection that would be based on the strengthening of the social relations grounded in cooperative practices among all collective and individual agents that make the schools concrete.

Keywords: Social relations and school in Brazil. Functional brain structures. Emancipatory education.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação *Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. Documento-referência da Conferência Nacional de Educação. Brasília, DF, Brasil: Presidência da República, Ministério da Educação, 2008.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRA, I. M. (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas, SP, Brasil: Papirus, 1998, p. 21-51.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, SP, Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial; UNIMEP, UFSCar, v. 2, n. 3, p. 7-19, 1995.

BOBBIO, NORBERTO; MATTEUCCI, NICOLA; PASQUINO, GIANFRANCO. *Dicionário de política*. 11. ed. Tradução de Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacais e Renzo Dini. Coordenação da tradução João Ferreira, Revisão geral de Ferreira e Luís Guerreiro Pinto Cacais. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. v. 1.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista*. A degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro, Brasil: Guanabara 1987.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KEHL, M. R. A juventude como sintonia da cultura. In: NOVAES, R.; VANNUCCHI, P. (Orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Albano, 2004. p. 89-114.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Trad. M. Bakes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Trad. F. L. Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. 3ª. reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

PARO, V. H. *O conselho de escola na democratização da gestão escolar*. São Paulo: Xamã, 2001.

SANFELICE, José Luis. Sala de aula: intervenção no real. In: MORAIS, R. (Org.). *A sala de aula: que espaço é esse?* 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1986, p. 83-93.

SNYDERS, G. *Psicologia e pedagogia: escola, classe e luta de classes*. 2. ed. São Paulo: Moraes Editores, 1981.

Relações sociais e escola no Brasil - *Enio R. da Rosa et al.*

VIGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Havana: Pueblo y Educación, 1997. Obras completas, Tomo V.

_____. O defeito e a compensação. Tradução de Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE – *Campus* de Cascavel). In: UNIOESTE. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE – *Campus* de Cascavel), (Eds.) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. *Pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate*. Cascavel, PR: Edunioeste, 2006. p. 33-62.

Aprovado em março de 2015
Publicado em maio de 2015